NASZ GŁOS

MIESIĘCZNIK

Organ Komisji Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. w Poznaniu

Nr. 2. Poznań, luty 1928. Rok IV.

Zmieniony adres Administracji Naszego Głosu brzmi:

Franciszek Świebocki — Poznań, ul. Kraszewskiego 19.

Ustawa o ustroju szkolnictwa.

Wybory do Sejmu i Senatu przygłuszyły swą aktualnością i ważnością na pewien okres czasu inną również bardzo aktualną i ważną sprawę, mianowicie sprawę przyszłego ustroju szkolnictwa w Polsce. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że kwestja ta wywoła w przyszłych naszych ciałach ustawodawczych ostre starcia pomiędzy stronnictwami politycznemi, podobnie, jak to miało i ma jeszcze miejsce na łamach pism zadowowych i codziennych, zwłaszcza, jeśli na rzecz patrzeć się będzie pod kątem widzenia polityki i partyjnictwa. Związek pragnie rozwiązać ten naprawdę trudny problem tylko ze stanowiska poltiyki szkolnej, którą nie może być nic innego, jak: interes państwa, narodu i każdego jej obywatela. Stanowisko nasze znane jest ogólnie. Znalazło ono zrozumienie u sfer rządowych, czemu dano wyraz najoczywistszy, uwzględniając w ogłoszonym niedawno projekcie Ustawy o ustroju szkolnym nasze postulaty. Ażeby Koleżeństwu umożliwić zapoznanie się z tym projektem, podajemy go bez komentarzy z prośbą o zajęcie głosu w tej materji:

Art. 1. Ustawa niniejsza ma na celu ustanowienie takich zasad organizacji szkolnictwa, któreby ogółowi obywateli zapewniły możliwie wysoki poziom wykształcenia, możliwie najlepsze wychowanie oraz przygotowanie do życia i do pracy zawodowej, zdolnym zaś i dzielnym jednostkom z wszelkich środowisk społecznych otwierały drogę do najwyższego zawodowego i naukowego wykształcenia.

Art. 2. Szkoły i zakłady wychowawcze różnych rodzajów dzielą się według różnicy stopnia na cztery główne grupy:

I — zakłady wychowania przedszkolnego;
II — szkoły powszechne;
III — a) szkoły i kursy dokształcające;

b) szkoły średnie ogólnokształcące;
c) szkoły i kursy zawodowe;
IV — a) szkoły wyższe;
b) szkoły akademickie.

Wychowanie i kształcenie dzieci anormalnych odbywa się w zakładach i szkołach specjalnych.

Art. 3. Podstawę programową i organizacyjną ustroju szkolnictwa stanowi siedmioletnia szkoła powszechna najwyższego stopnia organizacyjnego.

Programy i organizacja szkół różnych rodzajów winny być tak opracowane, aby przejście młodzieży ze szkół niższych stopni do szkół wyższych stopni było w miarę możności ułatwione.

Warunki przejścia z jednych szkół do drugich określaja: postanowienia niniejszej ustawy oraz ustawy o szkołach różnych rodzajów, w braku zaś postanowień ustawowych — rozporzadzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Art. 4. Szkoły i zakłady wychowawcze sa rzadowe, samorzadowe i prywatne.

Rzadowemi sa szkoły i zakłady wychowawcze utrzymywane wyłacznie przez rzad lub też na mocy ustawy wspólnie przez rzad i samorzad terytorjalny lub gospodarczy.

Samorzadowemi sa szkoły i zakłady wychowawcze utrzymywane przez samorzad terytorjalny lub gospodarczy.

Wszelkie inne szkoły i zakłady wychowawcze sa szkołami i zakładami prywatnemi.

Art. 5. Postanowienia niniejszej ustawy z wyjatkiem postanowień, w których wyraźnie wymieniono szkoły i zakłady wychowawcze prywatne, obowiazuja szkoły i zakłady wychowawcze rzadowe i samorzadowe.

Art. 6. Wszędzie, gdzie w ustawie niniejszej jest mowa o programach, egzaminach lub uprawnieniach, wynikajacych z posiadania świadectw szkolnych, należy rozumieć programy, egzaminy i świadectwa szkół rzadowych.

Art. 7. Poszczególne rodzaje szkół samorzadowych moga na mocy postanowień ustaw otrzymywać uprawnienia szkół rzadowych.

Poszczególne szkoły samorzadowe tych rodzajów, które nie posiadaja przyznanych przez ustawy uprawnień, moga uzyskiwać uprawnienia szkół rzadowych na mocy decyzji Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego lub upoważnionych przez Ministra władz szkolnych.

Art. 8. Postanowienia w sprawie warunków zakładania i prowadzenia szkół i zakładów wychowawczych prywatnych oraz w sprawie nadzoru nad niemi określaja ustawy o szkołach i zakładach wychowawczych prywatnych.

Art. 9. Szkoły prywatne moga na mocy decyzji Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego uzyskiwać uprawnienia szkół rzadowych, choćby organizacja ich była inna niż organizacja szkół rzadowych.

Art. 10. Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego może dla celów doświadczalnych zakładać oraz zezwalać samorzadom na zakładanie szkół opartych na odmiennych zasadach organizacyjnych niż zasady określone w niniejszej ustawie.

Postanowienia szczegółowe.

Art. 11. Oddzielna ustawa:

1) określa zasady organizacji zakładów wychowawczych dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz

2) postanawia, kto i w jakim zakresie jest zobowiazany do zakładania i utrzymywania tych zakładów.

Art. 12. Obowiazek szkolny zaczyna się z poczatkiem roku szkolnego tego roku kalendarzowego, w którym dziecko kończy siódmy rok życia.

Na pierwszy rok nauczania mogą być przyjmowane również dzieci młodsze, jeżeli:

a) przed początkiem roku szkolnego kończą lat sześć oraz

b) są dostatecznie rozwinięte pod względem fizycznym i umysłowym.

Dla dzieci opóźnionych w rozwoju fizycznym lub umysłowym wskazany w ustępie pierwszym niniejszego artykułu termin rozpoczęcia obowiązku szkolnego może być odraczany.

Obowiązek szkolny od chwili rozpoczęcia go trwa dla każdego dziecka lat siedem. Jednak w stosunku do dzieci, które w ciągu tych 7 lat nie ukończą szkoły powszechnej, obowiązek szkolny może być przedłużony o rok względnie 2 lata.

Wiek dzieci przyjmowanych do prywatnych szkół powszechnych nie może schodzić poniżej norm określonych w tym artykule.

Przepisy o obowiązku szkolnym określa osobna ustawa.

Art. 13. Szkolnictwo powszechne będzie tak zorganizowane, aby obywatele mieli możność kształcenia dzieci w szkołach możliwie najwyższego stopnia organizacyjnego.

Stopień organizacyjny szkoły powszechnej i związana z nim liczba nauczycieli zależą od liczby dzieci przynależnych do danej szkoły. W szczególnych warunkach stopień organizacyjny szkoły może być jednak wyższy, niżby wypadało z liczby dzieci przynależnych do szkoły.

Organizację szkolnictwa powszechnego określają ustawy o tem szkolnictwie.

Art. 14. Młodzież, która uczyniła zadość obowiązkowi szkolnemu w zakresie szkoły powszechnej, a nie uczęszcza do innych szkół, podlega w zasadzie do ukończenia osiemnastego roku życia obowiązkowi pobierania nauki dokształcającej, której program opiera się na podstawie wykształcenia, jakie daje szkoła powszechna.

Przepisy o obowiązku dokształcania się, w szczególności czas trwania i zakres obowiązku dokształcania się dla różnych grup młodzieży oraz przepisy w sprawie organizacji, zakładania i utrzymywania szkół dokształcających określają ustawy o szkołach dokształcających.

Art. 15. Młodzieży w wieku powyżej lat 18 oraz ludziom dorosłym będzie dana możność pogłębienia i rozszerzenia posiadanego wykształcenia lub możność zdobycia wykształcenia w zakresie programów nauczania różnych rodzajów szkół, na kursach i w szkołach dokształcających dla młodzieży i dorosłych oraz przy pomocy innych instytucyj oświaty pozaszkolnej.

Ustawy o oświacie pozaszkolnej określają:

1) organizację prac z jego zakresu oraz

2) udział rządu i samorządu w zakładaniu i pokrywaniu kosztów zakładania i utrzymywania instytucyj oświaty pozaszkolnej.

Art. 16. Odpowiednio urządzony system egzaminów dla osób, które zdobyły wykształcenie drogą samouctwa lub przy pomocy instytucyj oświaty pozaszkolnej, pozwoli tym osobom w tych wszystkich wypadkach, gdzie zdobycie wykształcenia poza szkołą jest istotnie możliwe, uzyskać takie uprawnienia, jakie zapewniają świadectwa odpowiednich szkół.

Art. 17. Szkoły średnie ogólnokształcące mają program oparty na podstawie wykształcenia, jakie zapewnia program siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Szkoły średnie ogólnokształcące są pięcioletnie i w miarę istotnych potrzeb mogą być pod względem programowym zróżniczkowane. Nadto mogą być zakładane szkoły średnie ogólnokształcące trzyletnie.

Organizację szkolnictwa średniego ogólnokształcącego określa ustawa o tem szkolnictwie.

Art. 18. Przy opracowywaniu programów pięcioletnich szkół średnich ogólnokształcących będą wzięte pod uwagę potrzeby młodzieży, która opuszcza szkołę po trzech latach nauki.

Dla uzupełnienia wykształcenia młodzieży, opuszczającej pięcioletnią szkołę średnią ogólnokształcącą po trzech latach nauki, a nie wstępującej do szkół zawodowych, w miarę potrzeby mogą być tworzone roczne kursy, łączące w swoim programie uzupełnienie wykształcenia ogólnego z przygotowaniem praktycznem do pracy zawodowej w pewnych dziedzinach.

Art. 19. Do pierwszej klasy szkoły średniej ogólnokształcącej przyjmuje się, po uprzedniem sprawdzeniu kwalifikacyi, kandydatów, posiadających świadectwo ukończenia siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Dzieci nie posiadające takiego świadectwa mogą być przyjmowane do pierwszej klasy szkoły średniej ogólnokształcącej, w miarę miejsc wolnych, jeśli:

a) w danym roku kalendarzowym kończą co najmniej lat 13,
b) zdadzą egzamin wstępny w zakresie programu siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Art. 20. Pod względem minimalnego wymaganego do przyjęcia przygotowania kandydatów szkoły i kursy zawodowe dzielą się na dwie kategorje:

a) szkoły i kursy, przyjmujące kandydatów, posiadających wykształcenie w zakresie programu siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego;
b) szkoły i kursy, przyjmujące kandydatów, posiadających wykształcenie w zakresie programu trzyletniej szkoły średniej ogólnokształcącej, w zakresie programu trzech lat nauczania pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej lub posiadających odpowiednie wykształcenie zdobyte w szkole zawodowej bądź też inne wykształcenie nie niższego poziomu, niż poziomy, wymienione wyżej.

Za przygotowanie wystarczające do przyjęcia do poszczególnych szkół względnie rodzajów szkół zawodowych może być uznane ukończenie szkoły powszechnej nie najwyższego stopnia organizacyjnego.

Na kursy zawodowe i do szkół zawodowych wymienionych w punkcie a) i w ustępie poprzedzającym niniejszego artykułu mogą być przyjmowani jedynie kandydaci, którzy uczynili zadość obowiązkowi szkolnemu w zakresie szkoły powszechnej.

Na kursy zawodowe i do szkół zawodowych przyjmuje się kandydatów po uprzedniem sprawdzeniu kwalifikacyi.

Organizację szkolnictwa zawodowego określają ustawy o tem szkolnictwie.

Art. 21. Szkołami wyższemi są:

a) szkoły, przyjmujące młodzież z przygotowaniem w zakresie programu pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej lub z przygotowaniem równorzędnem, oraz
b) co najmniej trzyletnie szkoły, przyjmujące młodzież z przygotowaniem w zakresie programu trzyletniej szkoły średniej ogólnokształcącej, w zakresie programu trzech klas pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej lub z przygotowaniem równorzędnem.

Art. 22. Organizację szkół wyższych, nie mających charakteru szkół akademickich, oraz warunki przyjmowania młodzieży do tych szkół określają ustawy, w braku zaś ustawowych postanowień rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Art. 23. Charakter szkół akademickich nadają poszczególnym szkołom wyższym osobne ustawy.

Organizację szkół akademickich określa ustawa o tych szkołach.

Art. 24. Prawo wstępu do szkół akademickich mają kandydaci, którzy posiadają świadectwo dojrzałości w zakresie programu pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej.

Młodzież, kończąca szkoły zawodowe odpowiedniego poziomu, może otrzymywać prawo wstępu do szkół akademickich, uzyskując świadectwo dojrzałości przez zdanie egzaminów, których program i sposób przeprowadzenia będą zastosowane do drogi, jaką młodzież ta zdobywała wykształcenie.

Nadto prawo wstępu do poszczególnych szkół lub na poszczególne wydziały szkół akademickich bez egzaminów przewidzianych w ustępie drugim niniejszego artykułu mają kandydaci, posiadający świadectwo ukończenia takich szkół zawodowych, którym Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego po wysłuchaniu opinii szkoły akademickiej lub jej wydziału przyzna to uprawnienie.

Ustawa o szkołach akademickich określa przepisy w sprawie wstępnych, konkursowych i uzupełniających egzaminów w szkołach akademickich i w sprawie przyjmowania do tych szkół osób nie posiadających wykształcenia wymienionego w niniejszym artykule.

Art. 25. Kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się:

a) na studiach pedagogicznych o kursie co najmniej rocznym, na które przyjmuje się uczniów, posiadających świadectwo dojrzałości w zakresie programu pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej lub posiadających przygotowanie uznane przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego za równowartościowe dla tego celu;

b) w zakładach kształcących kandydatów na nauczycieli wychowania fizycznego oraz przedmiotów artystycznych i technicznych.

Osobom pracującym w zawodzie nauczycielskim będzie dana możność uzupełnienia wykształcenia na kursach i w zakładach w tym celu zorganizowanych.

Organizację zakładów kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych oraz przepisy w sprawie zawodowych kwalifikacyj tych nauczycieli określają osobne ustawy.

Art. 26. Kwalifikacje zawodowe i sposób kształcenia wychowawczyń dzieci w zakładach wychowania przedszkolnego, nauczycieli szkół dokształcających, szkół zawodowych, szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych określają osobne ustawy, w braku zaś ustawowych postanowień rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Art. 27. Dopóki sieć szkół powszechnych najwyższego stopnia organizacyjnego nie będzie dostatecznie gęsta, przy szkołach powszechnych lub przy szkołach średnich mogą być zakładane roczne kursy uzupełniające.

Zadaniem tych kursów będzie umożliwienie dzieciom, które ukończyły szkołę powszechną nie najwyższego stopnia organizacyjnego, uzupełnienie wykształcenia w zakresie programu siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Art. 28. Dopóki sposoby kształcenia, wskazane w art. 25 nie zapewnią szkolnictwu powszechnemu dostatecznej liczby nauczycieli, kandydaci na nauczycieli szkół powszechnych będą również kształceni w seminarjach nauczycielskich, w których nauka trwa co najmniej lat pięć, a program opiera się na wykształceniu, jakie zapewnia program szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Do seminarjów nauczycielskich stosują się postanowienia art. 19 i art. 27 niniejszej ustawy.

Art. 29. Od początku roku szkolnego, następującego po wejściu w życie niniejszej ustawy, klasa czwarta dotychczasowych szkół średnich ogólnokształcących otrzymuje nazwę klasy pierwszej, klasa piąta — klasy drugiej, klasa szósta — klasy trzeciej, klasa siódma — klasy czwartej i klasa ósma — klasy piątej.

Klasy pierwsza, druga i trzecia dotychczasowych szkół średnich ogólnokształcących otrzymują nazwy: pierwszej, drugiej i trzeciej klasy wstępnej.

Art. 30. Klasy wstępne przy szkołach średnich ogólnokształcących będą zwijane stopniowo w miarę rozwoju szkolnictwa powszechnego na danym terenie, w szczególności zależnie od liczby odpowiednio przygotowanej młodzieży, kończącej corocznie na danym terenie siedmioklasową szkołę powszechną najwyższego stopnia organizacyjnego.

Decydowanie w sprawie czasu zwijania klas wstępnych w poszczególnych szkołach należy do Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, który wyda zarządzenia, ustanawiające sposób badania warunków wprowadzenia w życie tego postanowienia niniejszej ustawy.

Art. 31. Sprawy, objęte temi artykułami niniejszej ustawy, które się odwołują do postanowień oddzielnych ustaw, o ile nie są już uregulowane oddzielnemi ustawami polskiemi i dopóki nie będą uregulowane takiemi ustawami, mogą być regulowane rozporządzeniami Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zgodnie z treścią i z duchem postanowień niniejszej ustawy.

Powyższe uprawnienie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego nie stosuje się do spraw, objętych przez punkt 2 artykułu 11, artykuł 14, punkt 2 drugiego ustępu artykułu 15, artykuł 23 i artykuł 24 niniejszej ustawy.

Art. 32. Wykonanie niniejszej ustawy powierza się Ministrowi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz innym zainteresowanym Ministrom, każdemu w jego zakresie działania, w porozumieniu z Ministrem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Art. 33. Ustawa niniejsza wchodzi w życie z dniem pierwszym miesiąca następującego po jej ogłoszeniu.

Aforyzm

Niema sroższego bólu nad ból dziecka, które odkrywa po raz pierwszy złość ludzką.

Romain Rolland. Jan Krysztof.

Ujemne strony naszej przeszłości w nauczaniu historji.

W związku z doborem materjału naukowego z historji w szkole powszechnej pozostaje zagadnienie, czy i w jaki sposób traktować należy te momenty z dziejów naszych, które określić musimy jako ujemne. Obok chwil jasnych, obfitych w bohaterskie czyny narodu naszego, mamy i czasy ciemniejsze, czasy upadku; obok wielkich jednostek twórczych, wodzów narodu, okrywających imię Polski chwałą nieśmiertelną, mamy i jednostki, które swą robotą wsteczną hamowały postęp, a nawet wręcz wstrzymywały pęd ku wyżynom. Zachodzi pytanie, czy dziecko przy nauce historji obracać się winno tylko w sferze pięknych i szczęśliwych dla kraju ojczystego wydarzeniach, czy też można przed oczyma jego odkryć czasem tę lub ową ciemniejszą kartę naszych dziejów. Kwestja to doniosłej wagi, ale i nie tak łatwa do rozstrzygnięcia, by można było zdecydować się na jedno lub drugie za jednym zamachem, bez większego zastanawiania. Wśród nauczycielstwa toczy się o nią dotąd spór, więc i rezultatu niniejszych rozważań nie chcę narzucać w formie dogmatycznej, pozostawiając Czytelnikom ostateczne zawyrokowanie w tej sprawie.

Zaprzeczyć się nie da, że obraz wielkiej postaci naszkicowany przed dziećmi ma dla nich potężny urok: porywa ku sobie, działa silnie na uczucie, wyobraźnię i wolę, pobudzając do naśladownictwa, krzepi jego wiarę we własne siły. Dziecko przeżywa z bohaterem jego chwile radosnej chwały, ale też odczuwa jego ból, gdy wypadnie mu cierpieć. Jak silny może być wpływ takiej jednostki na duszę dziecka, świadczą liczne przykłady bezgranicznego przywiązania się ucznia do szczególnie umiłowanej postaci historycznej, przykłady niezłomnego postanowienia pójścia jej śladami. Na ławie szkolnej już dobierali sobie wzory z przeszłości ci, którzy później wybitną w społeczeństwie odegrali rolę. W ten sposób już w szkole kształtuje się charaktery wielkich później obywateli.

Gdy umysł dziecka karmić będziemy przykładami solidarnego, zbiorowego wysiłku narodu, zmierzającego do lepszego jutra, gdy przed nim rozwinie się cały korowód dni potęgi Polski, wzrastać będzie równolegle w jego duszy poczucie przynależności do wielkiego narodu, rosnąć będzie jego patrjotyczna duma, bo stwierdza, że jest dzieckiem wielkich przodków. Świetlana przeszłość nasza ma więc bezsprzecznie olbrzymie walory wychowawcze, które wyzyskać należy. Sumienny i przejęty swą rolą nauczyciel nie zaniedba żadnej sposobności, by w tym kierunku ten przedmiot naukowy poprowadzić.

Postawmy sobie jednak pytanie, jaki los spotka naszą pracę, gdy dziecko, które na ławie szkolnej przeżywało jedynie wielką przeszłość, stanie, po opuszczeniu murów szkolnych, oko w oko z twardą rzeczywistością dzisiejszą, z wszystkiemi jej ujemnemi stronami, gdy porwie je dzisiejszy świat walki i przeciwieństw, gdy z tej, czy innej strony doleci do jego ucha słowo ostrej krytyki dla wieków minionych, może nawet słowo potępienia, gdy braknie obok tego młodego obywatela istoty, któraby w umiejętny spsób rzecz należycie wyjaśniła. Co będzie, gdy dziecko przejdzie ze świata baśni i słodkich złudzeń, gdzie wszystko zdawało się być jedynie piękne i dobre, — w świat całkiem innej rzeczywistości? Czyż dusza dziecka obdarta wtedy ze złudzeń nie wpadnie w zwątpienie, zniechęcenie, czy nie odczuje żalu do tych, którzy mu wszystkiego nie powiedzieli?

Odpowiedź na to pytanie niech nam da społeczeństwo nasze ostatnich wieków. Okres naszych dziejów, gdzieśmy wszystko widzieli w różowych kolorach, gdzieśmy nawet „złotą wolność“ uwielbiali, zaprowadził nas na dno przepaści, bośmy zła nie widzieli. A po strasznej katastrofie dziejowej rozbiorów Polski historję naszą pisali raczej poeci, niż historycy; wypadki dziejowe oceniało raczej przeczulone, zbolałe serce, niż zimny rozsądek. Zdawało się, że naród miał tylko serce gorące, a z głowy mózg mu wyjęto. Zamknęliśmy oczy na błędy nasze, nic więc dziwnego, że Polska wówczas stanęła przed nami niewinna, czysta, nieskalana, stała się tem, czem ją stworzył mesjanizm — Chrystusem Narodów, umęczonym na krzyżu nie za własne, lecz świata grzechy. Zdusiwszy zimny głos rozwagi, a porwani uczuciem zrywaliśmy się do walk nierównych, krwią swoją znaczyli pochody po kontynentach polscy żołnierze-

tułacze. Nieśliśmy wysoko sztandar wolności narodu i uparcie do niej zmierzaliśmy od Kościuszki poprzez legjony, walki roku 1830/1, 1833, 1846, 1848, 1863/4. Były to czasy niezmiernego wysiłku społeczeństwa dla odzyskania niepodległości i obrony ducha narodowego. Ale czyśmy w tych czasach trudu i nadziei nie popełniali też błędów, które wynikały z niedopatrzenia naszego, z przeoczenia grzechów przeszłości, ze zbytniej wiary w nasą niewinność i w sprawiedliwość Europy. Po tylu próbach i zawodach przyszedł okres rozsądku zimnego, ale z jednej ostateczności wpadaliśmy w inną krańcowość: w przesadną krytykę przeszłości, a nawet poniewieranie jej. Na właściwe tory zeszliśmy dopiero wówczas, gdyśmy kierować się poczęli zarówno mózgiem, jak i sercem, gdyśmy w przeszłości dostrzegli nietylko ujemne strony, ale i dobre. Krzepieni wielkiemi chwilami, pamiętając o błędach popełnionych i naprawiając je, doszliśmy do celu, do wolności.

Łatwo stąd wyprowadzić wniosek, że w nauce historji winny też znaleźć miejsce takie momenty, które za błędy przeszłości uznajemy. Na błędach tych uczyć się możemy, by ich uniknąć obecnie. Zdać sobie jednak należy sprawę, że nieumiejętne traktowanie tych rzeczy może sprowadzić fatalne następstwa, należy więc postępować z całą ostrożnością. Nie wolno stnowczo tych drażliwych kwestyj przedstawiać w sposób, któryby w umyśle dziecka mógł wyrobić pogardę dla przeszłości, podkopać autorytet naszej ojczyzny. Jak niewłaściwie postępowałby nauczyciel,któryby ujemne strony naszych dziejów przedstawił (fałszując historję) w świetle niezgodnem z rzeczywistością, by ze zła zrobić dobro, tak z drugiej strony źle byłoby, gdyby nauczyciel dopatrywał się tego zła tam, gdzie go nie było, albo rozmyślnie szukał go, by dzieci z niem zaznajomić, wreszcie gdyby zbyt często do przedstawiania tych rzeczy się uciekał.

Z ujemnych stron podajemy tylko te, których bez narażenia na szwank prawdy dziejowej pominąć nie można. Ale i wtedy, gdy je przedstawić musimy, należy zawsze, gdzie to możliwe, uciekać się do porównań z innemi społeczeństwami. Opierając się na stosownych przykładach, wykazywać należy, że błąd ten popełniła nietylko Polska, że był to błąd nie polski, ale powszechny. Wykazać, że zło to w Polsce występowało nawet nie w tak wybitnym stopniu, jak gdzieindziej. Jeśli chodzić będzie o rzecz, którą w postaci tendencyjnie przejaskrawionej przedstawiali nam zaborcy, by naszą przeszłość zohydzić, zatrzymać się na niej dłużej, wykazać fałsz wrogów i znaleźć u nich stosowny odpowiednik. Odpierać zarzuty niesłuszne musimy, ale z drugiej strony w obecnej erze usiłowań o znalezienie wspólnej dla wszystkich narodów platformy do pracy cywilizacyjnej, nie możemy przytem siać jadu nienawiści plemiennej. W ten sposób postępując, w umyśle dziecka zło pozostanie złem, ale nie poniży naszego narodu w porównaniu z innemi.

Niejednokrotnie w nauce historji dotknąć będziemy musieli o takie momenty, w czasie których działają w narodzie osobniki szkodliwe, wsteczne. W tym wypadku dziecko zrozumieć musi, że życie społe-

czeństw jest twardą walką nietylko z wrogiem zewnętrznym, ale i wewnętrznym. Musimy tu przeciwstawić takim jednostkom bohaterów, wypowiadających zacięty bój szkodnikom. Uczeń musi zrozumieć, że ogół brzydząc się takimi obywatelami, wytężył wszystkie swe siły dla ich zniszczenia. Zatem jednostki złe posłużą nam raczej za tło do wykazania szlachetnych wysiłków reszty społeczeństwa, a nie dla poniewierania narodu, z łona którego te jednostki wyrosły. Na tle zdradzieckiej roboty Glińskich, Radziejowskich, czy Opalińskich wyrosną potężne czyny Ostrogskich, Kordeckich, czy Czarnieckich. Na czoło świadomości dziecka wysunie się wtedy twórcza działalność wielkich ludzi, a szkodniki społeczne zepchnięte zostaną na plan drugi.

Wreszcie jeszcze jedna uwaga. Zbyt ryzykowne zdaje się być traktowanie podobnych tematów z dziećmi 9-cio, czy 10-cio letniemi w oddziale III lub IV. W tym wieku umysł dziecka do takich rozważań nie jest jeszcze zdolnym. Możemy sobie na nie pozwolić dopiero później, w oddziale V i VI. Należy więc domagać się usunięcia podobnych tematów z programu do historji na oddział III i IV.

Zachowując wszelkie środki ostrożności, postępując z całą ogledności i wyrozumiałością, damy dzieciom w ten sposób rzeczywisty obraz dziejów naszych, bez uszczerbku dla wartości narodu, uczymy odróżniać zło od dobra, zaszczepiamy wiarę dziecka w naukę, a kiedy wyjdzie ze szkoły i rozpocznie życie obywatelskie, nie spotka się z rozczarowaniem. Sumienny nauczyciel w pracy swojej znajdzie taką ilość momentów wzniosłych w naszej historji, że w nich utoną ciemne karty naszych dziejów, a ze szkoły wyjdzie obywatel z zadatkami niezłomnej woli służenia sprawie publicznej.

Wł. Łanoszk

Stanisław Żółkiewski.

Lekcja historji w oddziale III.

I. Nawiązanie. Obrona granic Polski — jako zasadniczy rys działalności hetmana Żółkiewskiego — stanowić będzie osnowę niniejszej lekcji. Wynika z tego konieczność takiego nawiązania, któreby przygotowało dzieci do zrozumienia tego momentu. Trzeba więc wykazać na podstawie przeżyć dzieci, kto w państwie powołany jest do obrony granic i na czem ta obrona polega. Najlepszą analogją wydaje mi się gospodarstwo, gdyż dzieci przeważnie znają je i dużo o niem słyszały. Gospodarz broni się przed sąsiadem, który wypasa mu łąkę i zboże, broni się przed tem, by sąsiad nie worywał się w jego pole. A jeżli przychwyci na kradzieży, oddaej złodzieja do sądu. Gospodarz pilnuje swego gospodarstwa. Tak samo musiał ktoś pilnować Polski, która jest przecież też gospodarstwem, oczywiście gospodarstwem wielkiem. Sąsiedzi, np. Niemcy, Krzyżacy, napadali na ziemie polskie i chcieli je zabrać. Co musieli czynić Polacy? Gospodarz skarży złego sąsiada, Polacy zaś musieli prowadzić wojnę. Kto prowadził wojska do bitwy? (król albo hetman). — Tu można powtórzyć krótko o bitwie pod Grunwaldem, wojnie trzynastoletniej, o wojnie z Moskwą za Batorego. Nawiązując do ostatniego, rzucić pytanie: kto był

wtedy hetmanem? (Zamoyski). Dlaczego Polacy musieli prowadzić wtedy wojnę? (obrona Inflant). Można teraz wyjaśnić, że napady sąsiadów nie ustawały, że i później musieli Polacy prowadzić wojny, że wojny te prowadził w czasie panowania Zygmunta III Stanisław Żółkiewski.

II. Nowy materjał. 1. Jak Stanisław Żółkiewski zdobył Moskwę. Już za Batorego była wojna z Moskalami, którzy napadli na Inflanty. Za Zygmunta III wybuchła druga wojna, którą prowadził król razem z hetmanem Żółkiewskim. Wojska polskie obległy Smoleńsk. Trzy lata trwało oblężenie. Moskale szli Smoleńskowi na pomoc. Wtedy wyszedł naprzeciw nich hetman Żółkiewski z 8 tys. wojska i spotkał blisko 50 tysięcy Moskali pod Kłuszynem. Mimo tego Żółkiewski odniósł świetne zwycięstwo i poszedł dalej. Zdobył Moskwę, wziął do niewoli cara moskiewskiego i jego dwóch braci. Moskale ogłosili swym carem królewicza Władysława.

2. Jak Żółkiewski przywiózł do Warszawy cara moskiewskiego. Żółkiewski pozostawił część swego wojska w Moskwie a sam wrócił do Polski. Dnia 29 października 1611 r. wjechał do Warszawy. Jechał pięknym powozem, zaprzężonym w sześć białych koni, a za nim car Wasyl i jego dwaj bracia jechali jako jeńcy. Hetman wprowadził jeńców do zamku królewskiego, gdzie czekali na niego król z senatorami i posłami. Żółkiewski oddał jeńców królowi. Wszyscy dziękowali hetmanowi za wielkie zwycięstwa, car Wasyl zaś bił pokłony przed królem polskim.

3. Jak Żółkiewski walczył z Turkami. Po wojnie z Moskwą nie miał hetman nawet czasu wypocząć, bo Turcy szli na Polskę. Przyszli oni z Azji i chcieli zawojować wszystkie kraje chrześcijańskie, by wszędzie zaprowadzić wiarę mahometańską. Z Turkami łączyli się Tatarzy. (Tu można rzucić kilka pytań, by dzieciom przypomnieć o napadach tatarskich). Już dawniej zginął w walce z Turkami król Władysław IV. Król Zygmunt powierzył prowadzenie tej wojny znów hetmanowi Żółkiewskiemu. A hetman, który liczył już przeszło 72 lata, poszedł przeciw Turkom bez wahania. Miał tylko 8 tysięcy wojska, gdy Turcy szli wielką potęgą — z 60 tysięczną armją. Okopał się hetman pod Cecorą. Każdy atak turecki został odparty. Lecz wkradła się do obozu niekarność. Żołnierze poczęli uciekać. Wtedy Żółkiewski zdecydował się na odwrót. I byłby się opędził Turkom i przyszedł na ziemie polskie, lecz blisko Dniestru cały obóz polski poszedł w rozsypkę. Żołnierze uciekali. A hetman walczył do ostatka — uciekać nie chciał. I zginął. A zwłoki jego wykupiła od Turków żona i pochowała w Żółkwi.

Uwaga. Nowy materjał ująć należy jako pogadankę. Najlepiej opowiedzieć odrazu całość, w każdym zaś razie nie można oddzielać od siebie pierwszej i drugiej części. Dopiero w utrwaleniu rozbijamy całość na poszczególne obrazy — w tym też celu zrobiony jest wyżej podział na części. Opowiadanie musi być bardzo żywe. Nie można trzymać się niewolniczo podanych słów. To tylko szkielet, który trzeba wypełnić[1]). A wypełnić nietrudno, np. mówić obrazowo, jak Turcy coraz bardziej następo-

wali na wojska polskie, jak trudne było położenie hetmana itp. Działać trzeba koniecznie na wyobraźnię, gdyż same tylko suche fakty nie zainteresują dzieci. Dodać można jeszcze i to, że wszystkie miejscowości, o których mówimy, trzeba pokazać na mapie.

III. Utrwalenie. Chodzi tu o zebranie całego materjału i wyjaśnienie tego, coby uczniom było niejasne. Nauczyciel może rzucać pytania, mogą też pytać uczniowie. Gdym powyższą lekcję przeprowadzał w swej szkole, jeden z uczniów zapytał: a co się stało z głową Żółkiewskiego? Inny: czy syn Żółkiewskiego wrócił z niewoli? Czy Turcy zajęli wtedy całą Poslkę? Świadczy to o tem, że uczniowie przejęli się opowiadaniem, że chcieli wiedzieć więcej. Należy też oznaczyć czas, w którym działy się wypadki. Wystarczy: na początku 17 wieku. Gdyby chodziło o systematyczny plan postępowania, możnaby podać takie punkty: a) pytania uczniów; b) pytania nauczyciela; c) podział na części (wyszczególnione w „nowym materjale").

IV. Streszczenie. W kilku zdaniach powtórzyć całość. Wybrać, co najważniejsze, np. 1) Żółkiewski pobił Moskali pod Kłuszynem; 2) zdobył Moskwę i wziął do niewoli cara moskiewskiego; 3) Żółkiewski prowadził też wojnę z Turkami; 4) Wojska nie chciały słuchać hetmana, więc Polacy ponieśli klęskę pod Cecorą; 5) Zwłoki hetmana pochowane są w Żółkwi. — Jeśli zaprowadzone są notatniki historyczne, można to streszczenie wpisać pod wiek 17.

V. Zastosowanie. Celem tego punktu jest jeszcze większe oświetlenie teraźniejszością dawnych wypadków i wydobycie z nich wskazania, potrzebnego w życiu społecznem. Powyższą lekcję można wykorzystać do uzasadnienia, jak wielką wartość posiada karność. Punkt wyjścia: wojna z Moskwą — wielka karność w szeregach poslkich, więc wojna wygrana; wojna z Turcją — brak karności, wojna przegrana. Moglibyśmy zadowolić się pogadanką na ten temat, jednak nie różniłoby się to wiele od zwalczanego obecnie moralizowania. Większa będzie korzyść, gdy ową prawdę wykażemy na doświadczeniu dzieci. Niech się dzieci same przekonają, że karność musi być wszędzie tam, gdzie jest wspólne działanie. Wyprowadzić dzieci na podwórze. Dać pięć minut zupełnej swobody, a potem zgromadzić je i przeprowadzić lekcje gimnastyki. Następnie pogadanka. Wykazać, że gdy nie było posłuchu, nie mogło być mowy o nauce. Dopiero gdy wszyscy słuchali nauczyciela, był porządek. Analogicznie: Żółkiewski z wojskiem karnem i niekarnem. — Tem zastawieniem można lekcję zakończyć. Oczywiście zastosowanie może być inaczej zorganizowane. Nauczyciel może wyzyskać przerwę czy inną lekcję, gdyż chodzi tu głównie o to, by dzieci same doświadczyły skutków karności. *Miros (Tuchola).*

---

[1]) Polecić można monografję Artura Śliwińskiego p. t. „Hetman Żółkiewski" (Wyd. Arcta).

Autorytet w wychowaniu.

Najważniejszym czynnikiem wychowawczym jest autorytet, jeżeli pod wyrażeniem tem rozumiemy nietylko powagę, wywierających wpływ osób, lecz także wpływ: idei, różnych instytucyj i urządzeń społecznych. Mylne jest rozumowanie niektórych pedagogów, twierdzących, że żyjemy dzisiaj w dobie bankructwa autorytetów, że ludzie współcześni wyzbywają się tradycji i uświęconych zwyczajów, że odrzucają wszelkie powagi i przykładają do każdej wartości życiowej własną miarę krytyczną.

Twierdzący w ten sposób opierają swój sąd na pozorach zewnętrznych. Zapatrzeni w wieki średnie, przerażają się widokiem straszliwych sankcyj w stosunku: państwa do poddanych, kościoła do wyznawców, nauczycieli do uczniów, pana do sługi.

Zaryzykowałbym twierdzenie, że właśnie te straszliwe wprost sankcje są dowodem małego autorytetu odpowiednich czynników, była to raczej przewaga brutalnej siły. Dowodem tego, że kruchy i słaby był autorytet wspomnianych wyżej władz i instytucyj, jest cały szereg zmagań. Wieki dawniejsze obfitują bowiem nietylko w walki poddanych z panami, wiernych z kościołem, lecz i uczniów z nauczycielami.

Nie można ujmować znaczenia działania autorytetu w dobie tak znacznego rozwoju społeczeństwa, które przez wychowanie wszczepia młodemu pokoleniu coraz więcej zdobytych przez przodków ideałów i wartości. Chcąc zaś coraz więcej przekazywać, potrzebny jest obecnie większy autorytet niż w czasach, w których nie było zbyt wiele do przekazywania. Wiadomo, że z rozwojem kultury węzły, łączące dane społeczeństwo, a nawet ludzkość, stają się liczniejsze i coraz mocniejsze. Każdy zaś nowy węzeł to nowy autorytet krępujący jednostkę. Należy więc przyznać, że w stosunku do czasów dawnych siła i znaczenie autorytetu stale wzrasta.

O autorytecie u ludów pierwotnych trudno cośkolwiek powiedzieć. Można jednak przez porównanie przypuszczać, że był bardzo mały. Dowodem jest choćby stwierdzenie, że niektóre plemiona, stojące na najniższym stopniu rozwoju, hołdują zwyczajowi, według którego właściwym panem rodziny jest chłopiec zaraz od urodzenia. U ludów, stojących na wyższym stopniu kultury, stwierdzamy wszechwładną władzę ojca, zaś z powstaniem państwa występuje autorytet tegoż, w którego ramach z rozwojem kultury wytwarza się autorytet różnych osób, instytucyj, idei itd.

Zastanawiając się nad dziejami kultury widzimy, że w miarę postępu przybywa do autorytetu ojca autorytet państwa (Grecja, Rzym). Z nastaniem chrześcijaństwa autorytet państwa począł zanikać. Chwilowo jednostka częściowo wyzwala się, lecz nie na długo, gdyż wkrótce została podporządkowana kościołowi. W okresie zaniku silnej władzy państwa, a nie wyrobionego autorytetu kościoła jesteśmy świadkami wielkiego upadku kultury. Dopiero społeczeństwo wzięte w silniejsze karby organizacji kościelnej, zaczyna kusić się o nowe zdobycze kulturalne. Z czasem autorytet kościoła zaczął znowu upadać na rzecz państwa. Już Dante

występuje przeciw wychowaniu wyłącznie przez duchownych i żąda wpływu państwa na szkolnictwo, które według niego winno wychowywać w myśl interesów państwa. Myśl tę propaguje dalej Petrarka. Humanizm przyczynił się też wielce do podkopania autorytetu kościoła.

Z powyższego widzimy, że autorytet w ciągu wieków nie malał, lecz raczej przechodził z instytucji na instytucję, z idei na nowe idee. W ciągu wieków życie ulegało coraz większej komplikacji, a w miarę postępu czasu jednostka stawała się coraz bardziej krępowaną nietylko przez władzę, lecz także przez nowe kierunki filozoficzne, idee itd.

Nie można jednak powiedzieć, aby w miarę krępowania stawali się ludzie coraz nieszczęśliwsi. Owszem, jak każda jednostka od zarania życia poddaje się chętnie opiece silniejszych i mądrzejszych, tak i ludzkość zrozumiała, że te coraz gęściejsze więzy stają się jej obroną. Zresztą należy przypuszczać, że nawet najskrajniejszy anarchista, gdy zostanie napadnięty, odczuje radość, zobaczywszy policjanta.

Przy dzisiejszym stanie kultury, walkę z autorytetem można uważać nie za dążenie do postępu, lecz raczej za chęć do cofania się. Należy się raczej spodziewać, że w miarę mechanizacji życia, człowiek stanie się w społeczeństwie precyzyjnie działającem kółkiem, państwa zejdą do rzędu większych kół, a cały świat stanie się jedną wielką maszyną, która, chcąc działać sprawnie, nie zniesie żadnych odchyleń od ustalonego porządku. Nie znaczy to, żeby raz zbudowana maszyna działała bez przerwy. Owszem, w miarę postępu czasu będzie ulepszaną, zaś z postępem mechanizacji autorytet powszechnego porządku zapanuje bezwzględnie.

Widzimy z tego, że walka z autorytetem niema żadnego celu, o ile nie pragniemy cofnąć się w rozwoju. Pozostają jedynie do uszlachetnienia środki, które autorytet wyrabiają i podtrzymują. *Świebocki (Poznań).*

(Dokończenie nastąpi)

Zagadnienie zmienności wewnątrz — osobniczej a metoda testów.

W ostatnim czasie nastąpił ogromny rozwój metody testów. Szerokie zastosowanie znalazła ona w dziedzinie selekcji zawodowej i pedagogicznej. Stąd możnaby przypuszczać, że wyniki tej metody nie budzą żadnych zastrzeżeń. Tak jednak nie jest.

Jak wiadomo dzielimy testy na a) rozwojowe i b) zdolnościowe, odpowiednio do podziału uzdolnień, które dzielimy na zdolności ogólne (inteligencja) i zdolności specjalne.

Testami rozwojowemi badamy ogólny rozwój umysłowy (ogólną inteligencję), natomiast testy zdolnościowe służą nam do badania specjalnych funkcyj psychicznych (np. pamięci, uwagi itp.). Otóż wyniki badań nad inteligencją ogólną są prawie stałe u osobnika badanego w ciągu całego jego życia. Mówimy, że iloraz jest wartością stałą dla każdej jednostki. Jeżeli np. jakiś osobnik posiada w 12-tym roku życia $3/4$ inteligencji człowieka normalnego, to i w wieku dojrzałym będzie on miał taką samą war-

tość inteligencji. Badania wykazały, że jedynie bardzo małe zmiany zachodzą w ilorazie inteligencji w ciągu życia jednostki.

Zupełnie inaczej przedstawia się zmienność w dziedzinie zdolności specjalnych. Jeżeli badamy jakąś zdolność specjalną pewnej jednostki (np. pamięć), to najczęściej wyniki poszczególnych badań będą różne. Zmienność rezultatów poszczególnych może być tak wielka, że na podstawie jednego badania okazuje się, że osoba badana ma dobrą pamięć, gdy tymczem wyniki drugiego posiedzenia są o wiele gorsze, tak, iż zakwalifikojemy badanego do grupy o słabej pamięci. Jaki rezultat badania jest trafny? Jaka jest przyczyna tak wielkiej zmienności wyników. Czy możemy na podstawie jednego badania określić poziom zdolności u pewnej jednostki? Czy na tej podstawie możemy wysnuwać wnioski praktyczne dla selekcji zawodowej lub pedagogicznej?

A jednak dziś przeważnie w ten sposób posługujemy się metodą testów, że najczęściej już po jednorazowem badaniu określamy wartość funkcji danej jednostki i na tej podstawie przeprowadzamy selekcję pedagogiczną lub zawodową.

Zmienność rezultatów budzi więc pewne wątpliwości i zachodzi pytanie, w jakiej mierze są słuszne wyniki badań metodą testów nad zdolnościami specjalnemi.

Zanim jednak przystąpimy do bliższego omówienia zmienności rezultatów, określimy poszczególne rodzaje zmienności. Wiadomo nam, że jednostki różnią się między sobą stopniem i jakością cech psychicznych. Psychologja nazywa ten fakt **zmiennością między-osobniczą** lub **inter-indywidualną**. Jednakże i wartość cech psychicznych jakiejś jednej jednostki nie jest zawsze jednakowa. Pod wpływem najrozmaitszych czynników ulegają nasze zdolności zmianom. Tak więc z biegiem lat jedne zdolności wzrastają, inne opadają. Pewne zmiany zachodzą również pod wpływem pór roku i dnia. Również mogą być przyczyną zmian nastroje psychiczne, choroba itp. Wahanie się stopnia cech psychicznych u jednego osobnika nazywamy **zmiennością wewnątrz-osobniczą** lub **intra-indywidualną.**

Oczywiście, mówiąc o zmienności rezultatów badań, mieliśmy na względzie takie wahanie się stopnia zdolności, które zachodzi w krótkim czasie u danego osobnika (np. w ciągu jednego dnia, tygodnia, jednego lub kilka miesięcy). Zmiany zdolności, zachodzące pod wpływem wieku zaliczamy również do zmienności wewnątrz-osobniczej (intra-indywidualnej), jednakże o tych zmianach, jako jako zrozumiałych dla nas, nie będziemy tu mówili. Zmienność rezultatów zachodzącą w krótkim czasie będziemy za Kreutz'em nazywali **zmiennością właściwą.** Dr. Mieczysław Kreutz napisał rozprawę na temat: „Znaczenie zmienności rezultatów dla wartości testów"[1]).

W wymienionej pracy opisuje autor własny eksperyment nad zmiennością oraz omawia wyniki podobnych badań Claparède'a i Bogen'a. Me-

---

[1]) Dr. Mieczysław Kreutz. „Znaczenie zmienności rezultatów dla wartości testów". Lwów 1927. Nakładem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego. Książnica - Atlas, Warszawa, Nowy Świat 59.

tody rangowania i rachunku korelacyjnego, któremi obliczyli zmienność Claparède i Bogen uważa Kreutz jako nieodpowiednie. Do wyliczenia zmienności własnych eksperymentów stosuje autor obliczenie procentowe.

Z eksperymentów swoich nad zmiennością rezultatów bezpośredniej pamięci liczb wyprowadza Kreutz wnioski, że badania zdolności psychicznych metodą testów są zupełnie bezpożyteczne, gdyż w szeregu badań pewnej zdolności u jednej osoby, zmienność rezultatów okazuje się tak wielka, że zaciera różnice indywidualne. Wobec tego badania tracą wszelką wartość, gdyż nie wiadomo, jaki wynik uznać jako trafny. Również nie możemy wyprowadzać żadnych wniosków dla doboru pedagogicznego lub zawodowego.

Zdaje się jednak, że wnioski, do których dochodzi autor, są niesłuszne. Gdyby Kreutz przeprowdził badania innym testem, rezultaty badania okazałyby się całkiem odmienne. Próba bezpośredniej pamięci liczb, którą się posługiwał autor, wyklucza większe rozsianie rezultatów u badanych, poszczególne osoby mają więc dość zbliżone wyniki. Inne testy odpowiednie np. punktowanie lub pisanie liter wykazałyby o wiele znaczniejsze rozsianie wyników u poszczególnych osób.

Dalszy błąd Kreutza polega na tem, że stawia metodzie testów zbyt wielkie wymagania. Tak np. dzieli on osobników w jednym wypadku aż na 7 grup. Odległość pomiędzy jedną grupą a drugą jest tak niewielka, że najmniejszy błąd doprowadza do zlania się kilka grup w jedną, czyli zaciera różnice indywidualne. Należy jednak pamiętać, że normalnie nie stawiamy metodzie testów tak wielkich wymagań. Badając jakąś zdolność, przeważnie dzielimy osobników na 3 grupy (wybitnie, przeciętnie, słabo uzdolnionych). Skala każdej grupy jest więc dość znaczna (mówimy np. że do grupy średnio uzdolnionych zaliczamy osobników mających stopnie od 50 do 75). Widzimy więc, że, posługując się innym testem i obniżając wymagania stawiane metodzie, możemy dojść do całkiem innych wniosków, niż Kreutz.

Dokładniejszemu omówieniu eksperymentów Kreutza poświęcimy osobny artykuł.

Szwarc (Poznań).

Gry wychowawcze Decroly'ego.

Wielkie znaczenie w życiu dziecka posiadają gry i zabawy. One to w myśl teorji Groosa są ćwiczeniem przygotowawczem do przyszłego życia. Dlatego też pedagogowie nowszych czasów starali się ująć gry dziecka w system, któryby oddałby wychowawcy pewne usługi w wychowaniu. Jedno z czołowych miejsc wśród uczonych, którzy usiłowali tę kwestję rozwiązać, zajmuje bezwzględnie Decroly. W jego szkole, która „przez życie przygotowuje do życia", mają gry pierwszorzędne znaczenie. Celem ich jest pobudzenie aktywności umysłu, rozwinięcie zdolności spostrzegawczej, porównawczej i twórczej.

Gry w systemie Decroly'ego dzielą się na:

1. gry, kształcące postrzegawczość i uwagę:

a) gry sensoryczne (rozróżnianie barw, form i kierunków),
b) gry sensoryczno-motoryczne.

Różnica między jednemi a drugiemi polega na tem, że przy grach sensorycznych otrzymują dzieci obrazy przedmiotów, a przy grach sensoryczno-motorycznych same przedmioty.

2. Gry rachunkowe.
3. Gry do odróżnienia pojęć czasu.
4. Gry, które pobudzają zrozumienie mowy.

Większość gier składa się z dwóch tablic z 12 obrazami. Używa się ich w dwojaki sposób: o ile dziecko gra samo, wyszukuje drobne kartki, odpowiadające rycinom na tablicach; o ile gra więcej dzieci, gra przybiera charakter gry towarzyskiej (lotto obrazkowe).

Pierwszy rodzaj gier zasługuje na szczegółowe omówienie. Dziecko otrzymuje np. tablicę z 12 rycinami i 12 kartek, któremi ma owe ryciny nakryć. Na jednej karcie mamy 21 głów, każda głowa jest inna, każdej brak jakiejś części np. nosa, uszu, oczu itp. O ile dziecko nakryło wszystkie 12 rycin bez błędu, wygrało. Na drugiej karcie znów jest 12 rycin, przedstawiających dziewczynki. Dziecko ma każdej dziewczynce dobrać sukienkę, której wielkość odpowiadałaby danej rycinie. Więcej już subtelności wymaga gra, w której dziecko ma rycinom dobrać nie sukienki lecz odpowiedniej wielkości kołnierzyki.

Inny karton przedstawia 12 chłopczyków, bawiących się piłką. Każda piłka jest innego koloru. Dziecko musi kartkami nakryć ryciny chłopczyków, tak aby istniała zgodność koloru piłek na kartonie i na kartach.

Ale dziecko musi umieć odróżnić nietylko braki, wielkości i kolory, ale i kierunek. Do tego celu służy karton z rycinami trzewików, z których każdy jest zwrócony w innym kierunku. Trzewiki te należy nakryć odpowiedniemi karteczkami.

Grom tym przypisuje Decroly trojakie znaczenie:

1. kształcą uwagę i samodzielność,
2. stanowią sprawdzian dla zdobytych przez dziecko umiejętności,
3. równocześnie mogą być uważane jako test dla dzieci wstępujących do szkoły.

Aby uniknąć rutyny, pozwala Decroly dzieciom gry te uzupełniać, zmieniać, a nawet samym stwarzać podobne gry. **B.**

Jeden dzień życia w naszem sanatorjum.

Wyrzucony z kolei normalnych zajęć zawodowych przez gruźlicę, wyjechałem do naszego Sanatorjum. Stan mej choroby był bardzo poważny, mimo to jechałem z wiarą i ufnością w wyzdrowienie. I nie zawiodłem się. Znalazłem tutaj odpowiednie warunki do przezwyciężenia choroby.

Życie oparte jest na regulaminie, ale nikt nie odczuwa, że on istnieje. Mimo to panuje wszędzie wzorowy ład i porządek. Tajemnica tego faktu leży w dobrej woli i w dobrych chęciach nas samych. Leży ona w naszem postępowaniu, o którem mówi regulamin: „pamiętaj i uwierz sercem

całem, że wyzdrowiejesz, jeśli sam do tego dążyć będziesz; że, duszę tego domu, każdy pogodnie spędzony w nim dzień, tworzysz Ty, każdy Twój czyn, każda Twa myśl, każde Twe słowo".

Tak dużo tutaj ludzi chorych, ale atmosfera zawsze pogodna i miła. Nic nie przypomina szpitala, chyba tylko białe płaszcze lekarzy i białe odzienie pielęgniarek. Nigdzie mdłej woni chloroformu i formaliny. Za to wszędzie dużo światła, słońca i świeżego powietrza.

Gdy słońce wychyli się z za Murania, opuszczamy łóżka i za chwilę w całym domu rojno i gwarno. Spotkania, rozmowy, krótkie „cześć!" i spotykamy się na śniadaniu. Potem każdy myśli o leczeniu się. Najpierw zastrzyki: tuberkulina, synergetol oraz lampa kwarcowa. Po tych zabiegach, gdy pora jest odpowiednia przechodzimy na werandy, gdzie spędzamy cały prawie dzień. Leczenie gruźlicy, to najbardziej nudna rzecz na świecie, jednak, gdy pogoda dopisuje, pobyt na werandzie należy do rozkosznych przyjemności. Oszołamia nas wprost ogromna ilość prześlicznych wrażeń optycznych. Co to za rozkosz dla oczu przemęczonych chorobą, a czasem zwątpieniem i rezygnacją. To też leczymy równocześnie ciało i duszę. Gdy słońce opuszcza nieboskłon, Tatry stają się migotliwą grą barw wszelakich, a oczy pożerają chciwie wszystkie widoki, a płuca pełnemi haustami czerpią powietrze czyste jak alkohol. Lecz niezawsze słońce świeci. Rodzą się czasem dni szare i chmurne. Piękna panorama znika jak na ekranie. Od gór wieje bezwład i szarość. Stajemy się cisi i pokorni. Na parapetach werand rozsypujemy okruszyny i karmimy ptactwo rozliczne. Obserwujemy żarłoczność, śmiałość i zręczność wróbli, tchórzliwość i podejrzliwość wron i pewnego rodzaju delikatność kawek. Stałymi bywalcami naszej werandy to chora wrona i kulawa kawka. Zawiązuje się przyjaźń pomiędzy chorymi ludźmi i chorymi ptakami. Zapewne rozumieją się też wzajemnie na podłożu przeżytych cierpień i innych przykrych wrażeń.

W międzyczasie znów zastrzyki: wapno, krzem i glukoza. Od podwieczorku gwar przenosi się do sali rekreacyjnej. Życie towarzyskie rozwinięte do maximum. Czas biegnie jak strzała. Przy trzech stolikach czytelnia, — obsiedli ją przeważnie koledzy. Tu i owdzie „czwórki" przy preferansie z dodatkiem kilku „kibiców". Podobnie przy szachach i warcabach. Koleżanki słuchają radja, zajęte robótkami. Gdzieindziej rozmowy i niewinny flirt. Treścią rozmów nigdy nie jest gruźlica, a przeważnie bałwochwalcze wielbienie życia i jego uroków. Nowicjusze tylko dopytują się o szczegóły gruźlicy. Ponadto cztery razy dziennie ważą się i zjadają zwiększone porcje. Często z pod klawiszów fortepianu wyfruną pierwsze akordy jakiejś pieśni. Za chwilę rozbrzmiewa śpiew donośny i potężny, jakgdyby nie z chorych płuc. Na scenie członkowie Kółka Dramatycznego urządzają próby do przedstawienia. Gdzieindziej obraduje Zarząd Samopomocy Koleżeńskiej nad powiększeniem swych funduszów.

Dyrekcja, w osobie kol. Malickiego, dokłada starań nad urozmaiceniem nam czasu. Odbył się szereg wykładów o Tatrach i Podhalu. Kilka wieczorów słuchaliśmy wrażeń z podróży po Afryce, wygłoszonych przez

kol. Malickiego. Czasem zajrzy do nas jakiś chór, czasem mamy kino. Wspomnieć też muszę o wykładach lekarza naczelnego dr. Kraszewskiego. Zapoznają one nas bliżej z chorobą i ze środkami ochronnemi tzw. profilaktyką. Każdy z nas po opuszczeniu Sanatorjum jest należycie przygotowanym do uświadamiania społeczeństwa pod względem walki z gruźlicą i ochrony przed nią.

Życiu tutejszemu specjalny koloryt nadaje wzajemna życzliwość i serdeczne koleżeństwo. Czujemy się jedną wielką rodziną. Niema tutaj miejsca na oschłość i oziębłość. Wszystka praca kontynuowana jest na zaufaniu i życzliwości. Całe otoczenie ze wszystkiemi drobiazgami skłania do odpowiedniego wartościowania życia. Pogodna atmosfera, elegancja, komfort urządzeń i wszelkich wygód wpływa na zanik bierności i pesymizmu życiowego.

Ludzie zmieniają się prawie codziennie. Jedni odjeżdżają skrzepieni, drudzy przyjeżdżają po siły, spokój i zdrowie. Jednak stosunki zawsze te same przepełnione po brzegi dobremi chęciami wszystkich mieszkańców tego pięknego domu.

Gdy noc pół świata bierze w swoje władanie, gasną wszystkie światła. Gwar milknie i kojąca cisza rozpościera skrzydła nad śpiącymi. I tak dzień za dniem ulata jak ptaki na wyraj. Lecz każdy z nich, choć pamięć się o nim zatrze, zostawia po sobie ślad trwały — pokrzepienie. Do jednych wraca ono w siedmiomilowych butach, do drugich sączy zwolna kropla po kropelce. I spełnia się prawdziwie idea, której dom ten służy.

eres.

Chorzy nauczyciele.

Leżymy na werandzie wpatrzeni w krąg niebieski;
Trzymamy termometry i liczymy kreski.

Patrzymy w żółte słońce i w iskrzące śniegi;
Mówimy o chorobie zmarłego kolegi.

Pomnażamy dowcipy, plecimy androny,
Karmimy stada wróbli i tchórzliwe wrony.

Przeglądamy gazety „od deski do deski";
Leżymy na werandzie w patrzeni w krąg niebieski.

I może ból uciszy — skrzepienie w nas wetrze
Błogosławione słońce i czyste powietrze.

St. Rumiński.

—

Z ŻYCIA OGNISK.

Gniezno. Z rozpoczęciem nowego roku szkolnego życie Ogniska naszego zabiło znowu silnem tętnem. Działalnoć jego chociaż w skromnym zakresie prowadzona jest dalej sumiennie.

Odbyliśmy w pierwszem półroczu 1927/28 jedno walne zebranie, cztery zebrania miesięczne, oraz kilka posiedzeń Wydziału. W listopadzie na Walnem Zebraniu wysłuchaliśmy sprawozdań sekretarza i skarbnika, oceniając przytem pracę całego zeszłego roku. Równocześnie wyraziliśmy po-

dziękowanie ustępującemu Zarządowi za sumienną i ofiarną pracę dla dobra naszej organizacji. Na tem zebraniu kol. Mazurkiewicz zdał dokładne sprawozdanie z „IX Zjazdu Delegatów" w Warszawie. — Wybraliśmy też nowy Zarząd Ogniska, w skład którego weszli: kol. Dąbrowski E., prezes; kol. Burkiewiczówna, sekretarz i kol. Pitrzak, skarbnik. W czasie zebrań miesięcznych wygłoszono cztery referaty treści pedagogicznej. O wartości tychże świadczyła zawsze nader ożywiona dyskusja. Nadto na każdem zebraniu omawiano z wielkiem zainteresowaniem sprawy tak zawodowe, jak i organizacyjne.

Zainteresowanie się nowymi prądami na polu wychowania i nauczania, oraz zapał do dalszego samokształcenia się objawił się również przez liczne wzięcie udziału w W. K. N. zorganizowanym przez ogół tutejszego nauczycielstwa przy współudziale „Ogniska".

Na jedno z zebrań zaprosiliśmy Ognisko wrzesińskie celem omówienia sprawy wspólnych zebrań i współpracy z tymże. Mamy nadzieję, że inicjatywa nasza znajdzie żywy oddźwięk w Ognisku wrzesińskiem, a wspólna praca nasza przyczyni się do dalszego wzmocnienia się naszej organizacji.

B. K.

Bydgoszcz. Ognisko nasze zorganizowało bibljotekę, składającą się z 130 książek w 156 tomach. Są to w większej części książki treści pedagogicznej i metodycznej, pozatem szereg podręczników.

Aby podnieść czytelnictwo wśród młodzieży szkolnej, podarowało bibljotekom szkolnym w mieście i powiecie 66 książeczek dla dzieci.

Obecnie czyni Ognisko staranie o przyznanie dodatku komunalnego dla nauczycieli w Bydgoszczy.

Dnia 22 stycznia br. odbyło się nadzwyczajne zebranie Oddziału Powiatowego o charakterze propagandowym, na które zaproszono i kolegów ze Stowrzyszenia Chrześcijańsko Narod. N. S. P. W pięknym referacie przedstawił kol. Zych historję i ideologję Związku.

L. B.

Jutrosin, pow. rawicki. Dnia 29 stycznia rb. odbyło się zebranie lustracyjne tutejszego Ogniska. Ognisko w Jutrosinie, aczkolwiek słabe liczebnie, przepojone jest żywiołowym entuzjazmem do pracy, mierzy poprostu siły na zamiary. Główną swoją uwagę Zarząd Ogniska skupia na dwóch zagdnieniach: samokształcenia i oświaty pozaszkolnej. Referat samokształceniowy poza miesięcznemi wykładami pedagogicznemi organizuje obecnie kurs metodyczno-praktyczny z dziedziny rysunków i robót ręcznych. Referat oświatowy z dochodów przedstawień amatorskich gromadzi fundusze na zakup kinematografu szkolnego. Na uwagę zasługuje fakt, iż Ognisko jednomyślnie oświadczyło się za karnem i solidarnem płaceniem 1%. Wiadomość, iż pierwszy Dom Związkowy stanie w Poznaniu, i że przygotowania około jego budowy już rozpoczęte, wywarła na zebranych silne wrażenie. Po za tem na zebraniu uchwalono jednorazowe dobrowolne opodatkowanie się członków Ogniska na grobowiec śp. Przybyszewskiego.

Lustrację przeprowadził kol. Kaczyński.

Borek. W ubiegłym roku odbyło się osiem zebrań miesięczych, na których było obecnych przeciętnie 76% zapisanych członków.

Na zebraniach wygłaszano referaty na temat pracy pedagogicznej i społecznej. Zawiązano również Kółko Pedagogiczne. Ognisko wysłało delegatów na kurs instruktorski w Poznaniu, na zjazd w Krotoszynie, na zjazd delegatów Komisji Zarządu Głównego w Poznaniu i na zjazd oświatowy w Poznaniu.

„Ognisko" w Borku aczkolwiek walczyć musi z trudnościami finansowemi, rozwija się i pracuje intensywnie na polu oświatowym, propagując ideę szkoły jednolitej oraz współpracując z innemi stowarzyszeniami kulturalno-oświatowemi, znajdującemi się w siedzibie „Ogniska".

W ciągu roku przystąpiło do „Ogniska" 3 nowych członków, tak, że obecnie liczy ich 16.

Sądzimy, że wytężonej pracy wszystkich członków przypisać będziemy mogli dalszy rozwój liczebny i materjalny oraz działalność społeczno-oświatową.

J. K.

Ogn. Połajewo. Dnia 5. 2. br. odbyło się walne zebranie Ogniska w obecności delegata Komisji Poznańskiej kol. Kopcia z Wągrówca. Ze sprawozdania zarządu Ogniska wynikało, że Ognisko przeszło we wrześniu 1927 ostry kryzys, którego wynikiem znaczne zmniejszenie się liczby członków, przy równoczesnem uzdrowieniu organizacji i jej finansów. Obecnie członków 12. — Członkowie pracują poza organizacją także w samorządzie i na polu oświatowem. — Stale, aczkolwiek powoli, Ognisko się podnosi pod każdym względem. — Zarząd na rok 1928 składa się z kolegów: Kozłowskiego z Krasina, Sobieralskiego, Dienera i Dienerowej z Połajewa.

—

Wezwanie:

Kolegów, którzy dotąd nie uiścili należytości za pobraną swego czasu „Szkołę twórczą" Rowidu, wzywam tą drogą do natychmiastowego wyrównania zaległości. E. Groele. (Piekary 6).

Redakcja: Poznań, ul. Piekary 6.
Administracja: Poznań, ul. Matejki 39. — P. K. O. 208 262.

Prenumerata z przesyłką: rocznie 5 zł, półrocznie 3 zł. Numer pojed. 50 gr.

Redaktor odpowiedzialny: Franciszek Świebocki.
Wydawca: Komisja Zarządu Gł. Z. P. N. S. P. w Poznaniu.

Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej T. A., Poznań, Murna 2.